 https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.9.37

Csépes Ildikó[1] – Pintye-Lukács Erzsébet[2] – Szabó Fruzsina[3]

[1] Debrecen Egyetem
[2] Debrecen Egyetem
[3] Debrecen Egyetem

Nyelvtanári identitás vizsgálata angol és német szakos tanárjelöltek körében: szakmai és generációs kihívások

Interjúkutatásunkban bepillantást nyertünk tanárszakos hallgatók és vezetőtanáraik által észlelt osztálytermi kihívásokba, melyek a tanárjelöltek 15 órás tanítási gyakorlata során merültek fel. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvtanári önképük milyen önreflexiók mentén formálódik, milyen sikereket és kudarcokat élnek meg, a továbbfejlődésük lehetőségeit hogyan ítélik meg. A nyelvtanári identitás kialakulásának megértése csökkentheti a pályaelhagyók számát, valamint elősegítheti egy pozitív pályaszocializációs jövő- és énkép kialakulását.

Bevezetés

A nyelvtanári identitás (language teacher identity) kutatása a nyelvpedagógia viszonylag újonnan megjelenő kutatási irányai közé tartozik, mivel a Covid-19 járvány jelentősen befolyásolta a tanárok szerepét, pozícióját és saját, kialakuló identitásukat. Az, hogy egy tanárjelölt hogyan éli meg a tanári identitás különböző szakaszait, szakmai „élet-halál" kérdése, hiszen ezek a tapasztalatok befolyásolják, hogy a gyakornok a tanári pályát választja-e, vagy pályaelhagyó lesz. Továbbá kihatással vannak arra is, hogy a frissen végzett tanár milyen szerepet/identitást vállal fel majd bármilyen oktatási kontextusban, és hogy ez az identitás hogyan fog párosulni saját személyiségével.

Ahhoz, hogy megértsük a nyelvtanári identitással kapcsolatos kutatásunk elméleti hátterét, szükségünk van egy fogalmi keretrendszer létrehozására. Először az identitás fogalmát tárgyaljuk, hogy közös alapot és nyelvet teremtsünk a kutatók és az olvasók számára. Másodszor, áttekintjük a nyelvtanári identitás legfontosabb kutatási irányait, különös tekintettel a szaktárgyi tanítási gyakorlatra. Harmadszor, bemutatjuk kutatásunk kontextusát és a vizsgálatba bevont résztvevők legfontosabb jellemzőit. Kutatásunk felépítésének bemutatása után részletezzük a vizsgálatba bevont tanárjelöltek és vezetőtanáraik által jelzett főbb problémákat, melyekkel a tanítási gyakorlat alatt szembesültek.

Elméleti háttér

A nyelvtanári identitás kialakulásának kutatása meglehetősen újkeletű jelenség. Az 1980-as és ’90-es éveket elsősorban még az egyéb jellegű pszicholingvisztikai kutatási irányzatok jellemezték, különösképpen a motiváció (Dörnyei és Ottó, 1998), azonban fokozatosan teret nyert a nyelvtanári identitás témaköre a nyelvpedagógiai diszkurzusban (Medgyes, 1992), és azóta is egyre nagyobb érdeklődés övezi, nemcsak interdiszciplináris jellege, hanem összetett fogalmi hálózata miatt. Az elmúlt egy évtizedben folyamatosan kirajzolódik egy erőteljes, kifejezetten nyelvtanári identitást vizsgáló kutatói hálózat, melyet a témaválasztások sokszínűsége, valamint kutatásmódszertani újdonság is jellemez. A nyelvtanári identitás fogalma sokrétű, szerteágazó, hiszen a legtöbb esetben narratív elbeszélések, naplóvezetések és interjúkutatások szinte minden esetben részletgazdag képet nyújtanak az identitás kialakulásának mérföldköveiről, a pályaszocializációról, az osztálytermi valóságról, a generációs különbségekről, a technológiahasználatról, pályaelhagyásról, illetve szakmódszertani kihívásokról.

A narratív kutatások egyik jellemző irányzata a Barkhuizen és munkatársai (2013) nevéhez kapcsolható szociokulturális fókuszpont, ahol longitudinális kutatások keretében, esettanulmányokon keresztül derül ki, milyen szociolingvisztikai bizonyítékok mentén határozható meg a nyelvtanári identitás. Az auto-etnografikus történetmesélés és feldolgozás módszertanát Yazan (2019) emelte be a nyelvtanári identitás kutatásának összefüggő hálózatába. Pennington és Richards (2017) szakmódszertani szempontból értelmezi a nyelvtanári identitás fogalmát: miképp változik az osztálytermi kontextus a nyelvpedagógiai irányzatok változásával együtt, és ez hogyan hat a nyelvtanári énkép (szelf) fejlődésére. A 2020-as évektől kezdődően a tanári, majd kifejezetten a nyelvtanári jóllét fogalmát ma már határozottan Mercer nevéhez kötik (Mercer és Kostoulas, 2018). Ő és kutatócsoportja gyakran ezen a tükrön keresztül interpretálja a nyelvtanári identitás fogalmát, a kiégés, a pályaelhagyás, a kollegialitás, a tanári és a magánéleti szelf konfliktusa jellemzi ezt a területét az identitáskutatásnak. Feryok (2024) a nyelvtanári identitás és a jóllét közötti kölcsönhatással kapcsolatos kutatásokat gyűjti egybe. Rávilágít arra, milyen kihívások és veszélyek befolyásolják a tanári önkép és identitás sebezhetőségét. Megjelenik a nyelvtanári identitás terminológiájában a reziliencia és a *grit* fogalma is (Liu és mtsai, 2024; Csizér és mtsai, 2023). Banegas az akciókutatás eszközével vizsgált nyelvtanárokat, mely során önreflexiós technikákon keresztül értelmezték az identitás kialakulását és az azt támogató körülményeket (Banegas és mtsai, 2023).

A nyelvtanári identitás kutatása szorosan összefonódik a tanári identitás fogalmával, mint arra Beijaard és munkatársai (2004) is rámutatnak, mivel a tanári identitás meghatározásakor a fogalom dinamikus jellegét hangsúlyozzák, mely szerint az identitás folyamatosan fejlődik három dimenzió kölcsönhatásában: (1) az, hogy a tanárok hogyan látják magukat a szakmai szerepükben, (2) a tudásbázis, amelyre munkájuk során támaszkodnak, és (3) a tágabb társadalmi, kulturális és intézményi kontextus, amelyben dolgoznak. Ez a komplexitás nyelvtanári kontextusban halmozottan megjelenik, hiszen a dinamika és a reciprocitás a nyelvtanár és a nyelvtanuló kontextusában erőteljesen megfigyelhető. Clarke (2009) az identitást olyan gyakorlatnak nevezi, amelyben a tanárok konkrét kontextusokban, különféle szituációkon keresztül alakítják identitásukat. Az új tapasztalatok és kihívások folyamatosan arra kényszerítik őket, hogy rekonstruálják saját szakmai identitásukat. Az identitás konstrukciója és rekonstrukciója a tanárok által elfoglalt többféle „én-pozícióhoz” (szelfhez) vezet, amit Akkerman és Meijer (2011) neveztek el. A pályakezdő tanárok gyakran feszültségeket és konfliktusokat élnek meg, mivel különböző szerepeket kell betölteniük, mint például kezdő tanár, fegyelmező vagy támogató tanár. Rapos és munkatársai (2020) szintén rávilágítanak azon komplexitásra, mely a tanári identitást a szakmai

fejlődés és a tanulás újraértelmezett és kibővített fogalmi rendszerével árnyalja. Kutatásuk azért is tölt be fontos szerepet, mert beemeli a fogalmi keretrendszerbe a szakmai identitást befolyásoló tényezőket, külön hangsúlyozva a fejlődés és a tanulás összefonódását.

Nagy-Váci (2017) szintén különbséget tesz a professzionális és a privát szelf között, és rávilágít a kettő között meghúzódó konfliktusra. Kutatásában rámutat, hogy a tanároknak az osztályteremben más elvárásoknak kell megfelelniük, gyakran saját személyiségüket visszafogva ezáltal. A szelfek közötti feszültség számos nyelvtanáriidentitás-kutatásban visszatérő megállapítás, hiszen az énhatékonyság, a szelfek közötti kölcsönhatás és az énképvizsgálatok feltárják, hogy a sikeres nyelvtanár identitásának egyik alappillére az önazonosság (Chen és mtsai, 2022; Menard-Warwick, 2011). A tanári identitást Kelchtermans (2009) „önértelmezésként" is konceptualizálta, ami arra utal, hogy a tanárok hogyan látják magukat pedagógusként, valamint az ehhez a nézethez kapcsolódó szerepekre és felelősségekre. Véleménye szerint a személyes értelmezések kulcsszerepet játszanak a tanári identitás kialakulásában, mely során a tanárok önreflexiója magában foglalja azokat a történeteket, amelyeket magukról és munkájukról mesélnek, és azokat az ítéleteket is, amelyek saját hatékonyságukkal és értékükkel kapcsolatosak. Az identitás fejlődése szorosan összefonódik a sebezhetőség, a büszkeség és az elkötelezettség érzésével. Ugyanezek a fogalmak kerülnek elő Feryok (2024) kutatásában, mely ismét alátámasztja azt az álláspontunkat, hogy komplex és szerteágazó a nyelvtanári identitás kutatási területe. Számos kutató kiemeli a reflektív gyakorlatok szerepét az identitás kialakításában, mivel lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanár értelmet adjon tapasztalatainak, és összehangolja gyakorlatát a fejlődő identitásával. Gee (2000) megállapította, hogy az olyan közösségek, mint az iskola, a szakmai hálózatok és a szakpolitikai környezet, részvételükkel segítik a tanárok identitásának kialakulását. Az önmegértés és a reflektív gyakorlat tehát ezekben a tanulmányokban is kiemelt szerepet kap (Bakhuizen, 2017; Varghese és mtsai, 2005). A résztvevők reflektív interjúbeszélgetések során megfogalmazhatják saját narratíváikat, és értékelhetik pedagógusként való fejlődésüket.

A személyes tapasztalatok, a szakmai kontextus és a szociokulturális környezet, amelyben a tanárok dolgoznak, kihatással vannak a tanári identitás kialakulásának folyamatára. A tanári hivatás megköveteli a tanároktól, hogy a személyes meggyőződések, a szakmai elvárások és az osztálytermi realitások összehangolásával alakítsák ki identitásukat. Jelen kutatásunkban a nyelvtanári identitás széles kutatói körben elfogadott definíciója mentén értelmezzük adatainkat, miszerint az identitás interdiszciplináris jellegét ismerjük el. De Costa és Norton (2017) nevéhez kapcsolódik a keretrendszer, mely a kutatásokban először helyezi el interdiszciplináris kontextusba a nyelvtanári identitás fogalmát. Ez teszi lehetővé, hogy az identitást a mindinkább többnyelvűvé és globalizálttá váló világ fényében értelmezzük. De Costa és Norton rámutatnak arra, hogy a makro-, a mezo- és a mikroszinten megjelenő értékek (pl. vallás, hit, családi háttér, anyanyelv, a többnyelvűség, az oktatáspolitikai háttér) mentén a tanárok és a tanárképzés aktorai miként kezelhetik a kihívásokat, miközben a domináns ideológiák, az intézményi korlátok és az osztálytermi lehetőségek között navigálnak. Szintén kiemelik, hogy makroszinten a szociokulturális hatás, mikroszinten pedig az osztálytermi miliő hat a legerősebben a nyelvtanári identitás konstruktumára.

Tanárjelöltek nyelvtanári identitásának vizsgálata

Korábbi kutatások különbséget tesznek tanárjelöltek (*pre-service teachers*) és már gyakorló nyelvtanárok (*in-service teachers*) között. Az első kutatási eredmények egészen az 1990-es évekbe nyúlnak vissza. A '90-es évek egyik előremutató kutatásában Turner és munkatársai (1994) ön-kategorizációs elméletre és reflektív írásokra alapozva vizsgálták

a résztvevők magas önhatékonyságát a tanárrá válás folyamatában. Kutatásuk rámutat arra, mennyire fontos, hogy a pályakezdő tanárok megfelelő helyre/intézménybe kerüljenek. Továbbá kiemelik, hogy az emberi munkahelyi kapcsolatok és az új tanárok hozzáállása mind együttesen befolyásolja egy pályakezdő első évének sikerességét, különösen fontos szerepet tulajdonítva az intézményvezető támogató és segítő szerepének. A hazai kutatások egyik úttörője volt Medgyes Péter, aki az anyanyelvi/nem anyanyelvi nyelvtanárok különbözőségeit vizsgálta (Medgyes, 1992). Szintén nevéhez kapcsolódik a számos kiadást megélt *A nyelvtanár* című munka, melyben átfogó képet nyújt a tanár identitásnak megfeleltethető kategóriákról: a tanár nyelvtudása, nyelvtanulása vagy akár a jó nyelvtanuló kérdéskörén át önreflexiókkal kísérve (Medgyes, 1997). A kontextus és az adott korszak történelmi, gazdasági és kulturális hátterének jelentőségére mutat rá Johnston (1997), aki kutatásában 17 lengyelországi angol szakos nyelvtanár élettörténetét vizsgálta, miként tekintenek magukra, illetve mi az a mérföldkő, ahonnan szakmailag professzionálisnak tekintenek magukra. A kutatás érdekessége, hogy 1994-ben történt a mintavétel, amikor a nyelvoktatás piacán is jellemző volt a gazdasági átalakulás. Eredményei alapján az adott történelmi korban a professzionalitás fogalma nagyon szorosan kapcsolódott a gazdasági sikerességgel. Azaz minél többet keresett egy nyelvtanár, annál professzionálisabb identitást érzett magáénak a megkérdezett nyelvtanár – mely a ’90-es évek második felében egész Kelet-Európában egy izgalmas jelenség volt.

A 21. században a nyelvtanáriidentitás-kutatásokban hangsúlyos szerepet kap az idegennyelv-tudás tematikája, a tanárjelöltek konfliktusos szerepe a saját identitásai között (hallgató – kistanár – gyakorló tanár), a generációs különbségek és a korfa problematikája, csakúgy, mint a technológia és annak kihívásai. Kissau és munkatársai (2023) a nyelvtanári identitás kialakulásával kapcsolatban azt vizsgálták, hogy melyek azok a tanítási gyakorlatok, amelyek hatással lehetnek a diákok idegennyelv-tanulására. Elsősorban egyetemi tanulmányaikat végző tanár szakos hallgatókat vizsgáltak. Esettanulmányukban két angolnyelvtanár-képző programot (TESOL) elemeztek az Egyesült Államokban és Németországban, hogy rávilágítsanak a nyelvtanári identitás formálódására, elsősorban nyelvtudás és pedagógiai felkészültség szempontjából. Eredményeik megmutatják, mennyire más fókuszpontra helyezik az egyetemi szintű nyelvtanári képzéseket a nyelvtudásra, nyelvpedagógiai felkészültségre tekintettel. Eltérő TESOL programok eltérő eredményekkel és hangsúlyokkal működnek, melyek eltérő tanáriidentitás-fejlődést eredményezhetnek. Befolyásolja a program eredményességét és a tanárjelöltek identitásának kialakulását, hogy nyelvpedagógiai módszertani vagy inkább nyelvészeti tárgyú kurzusok dominálnak, vagy a digitális műveltség, a technológia megjelenik-e a programban. Nyelvtanári tudatosság és énhatékonyság érhető el a mentális jóllét (*well-being*) szakirodalmának beemelésével. Martel (2015) akciókutatásában egy spanyolnyelv-tanár(jelölt) gyakorlati évét kíséri figyelemmel, és arra keresi a választ, hogy milyen tényezők segítik elő egy nyelvtanár identitásának kialakulását és tanári önképének elmélyülését. A kutatási adatok között szerepelnek osztálytermi felvételek, egy próbainterjú, a tanítás utáni kiértékelő megbeszélések, a kurzuseredmények és az egyéni interjúk. Eredményei arra engednek következtetni, hogy a kurzus tevékenységei nagy mértékben segítették a résztvevők számára a már kialakult identitáspozíciók feldolgozását, valamint az új identitások kialakítását. Martel rámutat arra is, hogy nemcsak generációs szakadék van a mentortanárok és a tanárjelöltek között, de előbbiek egy egészen másfajta korban és elvárások között sajátították el annak a kornak a domináns módszertani jellemzőit. Ezért kutatásában felhívja a figyelmet a mentortanárok állandó szakmai fejlesztésének fontosságára (*professional development*). Yazan (2017) három, mesterképzésben (MA in TESOL) részt vevő tanárjelölt esetét vizsgálja. Az identitás felépítésére összpontosítva az identitásfejlesztést a tanári tanulás, gyakorlat és növekedés szerves részeként fogalmazza meg. Kutatási eredményei arra utalnak, hogy a

tanárjelöltek szubjektíven tárgyalták tanári identitásukat a tanárképző programok során. Továbbá arra is rámutatnak, hogy a nyelvtanárképző programoknak az identitásformálást explicit célként kellene beépíteniük a képzésbe.

A technológia, különösen a digitális műveltség szerepére Can és Karacan (2021) kutatása is rávilágít. Egy olyan korban, amikor a digitális technológiák használata elengedhetetlen a tanításban, egyre nagyobb szükség van arra, hogy a tanárok olyan identitást alakítsanak ki, amely megfelel a modern világ kihívásainak. Kutatásukban feltárják a pályakezdő angoltanárok korai tanári identitását az IKT-technológiák képzésével kapcsolatban. Ezen túlmenően a kutatás arra is kiterjed, hogy az IKT-technológiai továbbképzés után a tanárok különböző identitásokat alakítanak ki, mint például produktív tanári identitás, technológiailag kompetens tanári identitás, szociális tanári identitás és modern tanári identitás.

A technológia, különösen a digitális műveltség szerepére Can és Karacan (2021) kutatása is rávilágít. Egy olyan korban, amikor a digitális technológiák használata elengedhetetlen a tanításban, egyre nagyobb szükség van arra, hogy a tanárok olyan identitást alakítsanak ki, amely megfelel a modern világ kihívásainak. Kutatásukban feltárják a pályakezdő angoltanárok korai tanári identitását az IKT-technológiák képzésével kapcsolatban. Ezen túlmenően a kutatás arra is kiterjed, hogy az IKT-technológiai továbbképzés után a tanárok különböző identitásokat alakítanak ki, mint például produktív tanári identitás, technológiailag kompetens tanári identitás, szociális tanári identitás és modern tanári identitás.

Swearingen (2019) kutatása 17 olyan tanulmányt összegez, amelyek a nem angol anyanyelvű tanárjelöltek nyelvtanár-identitásának fejlődését vizsgálják az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában végzett TESOL-programok során. Swearingen azt vizsgálta, mi befolyásolja a tanárjelöltek identitásának fejlődését, és hogyan segíthetik elő a tanárképző programok a pozitív fejlődést. Az eredmények arra mutattak rá, hogy a tanárképzésnek célzottan támogatnia kell, hogy a tanárok narratív reflexiókon keresztül segíthessék nyelvtanári identitásuk kialakulását.

A tanáriidentitás-vizsgálatok magyar nyelvű kvalitatív kutatásmódszertanát jelenleg Nagy-Váci pilotkutatása képviseli, amelyben a szerző a kezdő középiskolai nyelvtanárok tanáriidentitás-fejlődését vizsgálja. A kutatás célja az volt, hogy olyan egyetemi módszertani kurzusokat dolgozzon ki, amelyek integrálhatók a tanárképzésbe, és segítenek feltérképezni a hallgatók tanári énképét. Nagy-Váci 18 nyelvtanárral készített interjúkat, és mintegy 178 különböző történetet gyűjtött (narratív kutatás), amelyek alapján a tanulmány a legfontosabb aspektusokat a következőképpen szemlélteti: két fő témakört azonosított a kezdő tanárok fejlődésében, amelyek a pedagógiai és módszertani ún. szelfekhez kapcsolódnak. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen jelentőséggel bír a hallgatók nyelvtudásának mértéke, valamint a módszertani és technológiai alapok ismerete. Szintén magyarországi adatokat vizsgálva Fehérvári és munkatársai (2024) – ezen a kutatási területen szokatlan módon – kvantitatív kutatással térképeztek fel végzős egyetemisták tanári identitásának és önképének alakulását. Mérőeszközük a Teacher Identity Measurement Scale (Hanna és mtsai, 2020) kérdőíven alapszik, mely négy összefüggő területet vizsgál: az énkép, a motiváció, a feladatészlelés és az énhatékonyság.

A változó generációs különbségek

A nyelvtanáriidentitás-kutatások egyik fontos és alig kutatott területe a generációs különbség, mind a tanári karon belül, mind a tanárjelöltek generációjában. A tanárjelöltek identitásának fejlődésében kétszeresen is problémát okoz a generációs szakadék: generációjuk beékelődött a jóval idősebb (*baby boomer*) vezetőtanárok és a tizenéves diákok (Z generáció) közé. Ez gyakran magyarázható azzal, hogy a legfiatalabb nemzedék, azaz kohorsz életszakaszának hossza igencsak lerövidült, mivel általánosságban megfigyelhető, hogy a generációk gyakran nem ugyanannyi évet ölelnek fel. A *baby boomer* generáció például 19-20 évet ölel fel, míg az X generáció és az ezredfordulós generáció már csak 15-16 évet. Strauss és Howe (1991) megállapította, hogy nagyrészt a kollektív tapasztalatoknak köszönhetően az egyes generációk sok hasonló hiedelemben, viselkedésben, tulajdonságban, értékben és motivációban osztoznak. Az utolsó elem, az észlelt tagság, az az érzés, hogy valaki egy adott csoporthoz tartozik.

Jelen tanulmány a nyelvoktatás szempontjából jelenleg aktív generációkra összpontosít: a *baby boomer* és az X, Y és Z generációkra. Az előbbi generáció általában viharos időkben nőtt fel, és új és hagyományos értékeket képviselt; jellemzően nem rendelkeztek technológiai ismeretekkel (Venter, 2017). Az *Y generációhoz* tartozó, 1981 és 1996 között született embereket millenniumiaknak is nevezik. Az új, innovatív, digitális technológiákat is ismerik: ők a digitális bennszülöttek (Prensky, 2001) vagy a Net/Web/Google generáció. Végül a *Z generáció* (1997–2010 között született) olyan fiatalokból áll, akik már egészen fiatal koruk óta ki vannak téve a digitális technológiáknak és az internetnek. Ők a lázadók generációjának tűnnek, akiknek semmi sem elég jó, akik semmivel sem elégedettek, és akik szeretnek mindent kritizálni.

A generációs szakadék jelentős kérdésként jelent meg a nyelvtanári identitással kapcsolatos kutatásokban, mivel a gyakorló tanárok gyakran úgy érzik, hogy nincsenek felkészülve a generációs különbségekre a gyakorlatuk során. Gyakrabban kutatott terület az *age-izmus,* azaz az életkor szerinti diszkrimináció (Mason és Chik, 2020), melyben az idősebb és meglepő módon a fiatalabb korosztály képviselői is érintettek, gyakran az öregedés és a fiatalabbak esetében a tapasztalatlanság problematikáját bevonva.

Jelen kutatásunkban kirajzolódnak az osztálytermi nehézségek, a szakmódszertani kihívások, valamint a generációs különbségekből fakadó konfliktusok, melyek mind együtt formálják az identitás kialakulását. Számunkra a regionális kontextus, Kelet-Magyarország meghatározó, valamint a generációs különbségnek azon aspektusa, hogy miként oldható fel a generációs beékelődés tapasztalata, illetve melyek a tanárjelöltek identitás kialakulásának legfontosabb mérföldkövei.

A kutatás kontextusa és a kutatási minta

A vizsgálatot egy, az ország keleti régiójában található magyar egyetemen végeztük, amely népszerű osztatlan tanárképzési mesterszakokat kínál. A program ötéves egyetemi tanulmányi időszakot ölel fel, amelyet egy további év (a hatodik év) kötelező helyszíni, egyéni összefüggő tanítási gyakorlat követ. A képzést elvégzők általános és középfokú oktatási intézményekben taníthatnak. Jelen kutatásunkhoz az adatfelvétel angol- és németnyelv-szakos tanárjelöltek pár hetes, úgynevezett „B típusú" tanítási gyakorlata – 15 tanóra megtartása – után, a képzésük ötödik évében történt. Mivel ez egy pilotkutatás, a résztvevők száma alacsony, összesen 18 fő: 10 fő ötödéves angol- és némettanár szakos tanárjelölt, valamint a tanítási gyakorlatot felügyelő vezetőtanáraik (5 angol és 3 német szakos). A félig strukturált interjún részt vevő tanárjelöltek 2018-ban (6 angol szakos),

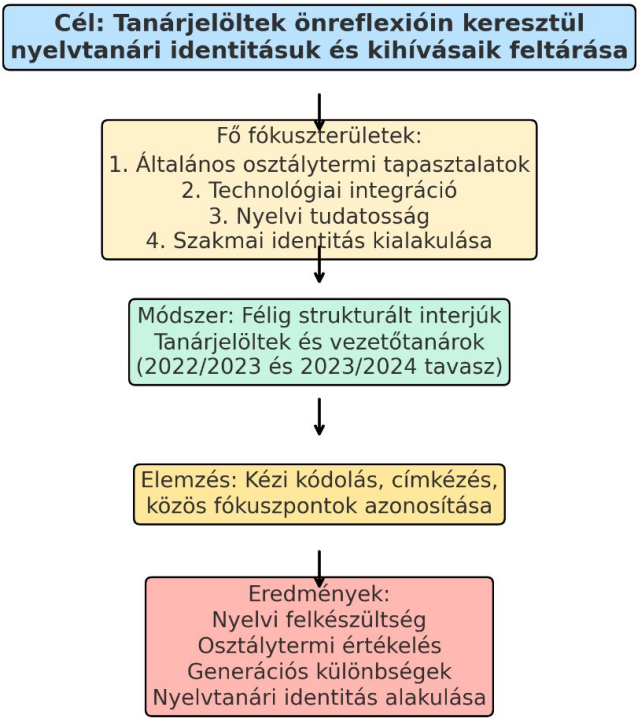
illetve 2019-ben (4 német szakos) kezdték el tanulmányaikat. A tanárjelölteket tanulmányi eredményeik, valamint a diploma megszerzése utáni terveik (tanári pályára lépési szándékuk) alapján választottuk ki. A részt vevő vezetőtanárok mindannyian több évtizedes tanítási és mentori tapasztalattal rendelkeznek. A kutatásba történő bevonásukat az indokolta, hogy a tanárjelöltek és vezetőtanáraik meglátásai összevethetőek legyenek.

A kutatási kérdések

Kutatásunk főbb célkitűzése az volt, hogy a tanárjelöltek önreflexióin keresztül bepillantást nyerjünk nyelvtanári identitásuk kialakulásába, illetve a tanítási gyakorlat során felmerülő kihívásaikba. A kutatási kérdéseket úgy fogalmaztuk meg, hogy négy fő területre fókuszálnak:

1. *Általános osztálytermi tapasztalatok*: Hogyan értékelik a tanárjelöltek a tanítási gyakorlatukat?
2. *Technológiai integráció*: A technológia mely aspektusait használják a tanárjelöltek az osztályteremben és a felkészülés során?
3. *Nyelvi tudatosság*: Hogyan közelítik meg a tanárjelöltek a nyelvtan tanítását, és milyen kihívásokkal találkoznak?
4. *Szakmai identitás kialakulása*: Hogyan látják a tanárjelöltek nyelvtanári identitásuk alakulását?

A kutatás emellett rávilágít a tanárjelöltek és a vezetőtanáraik közötti szakmai kapcsolat hatékonyságára is.



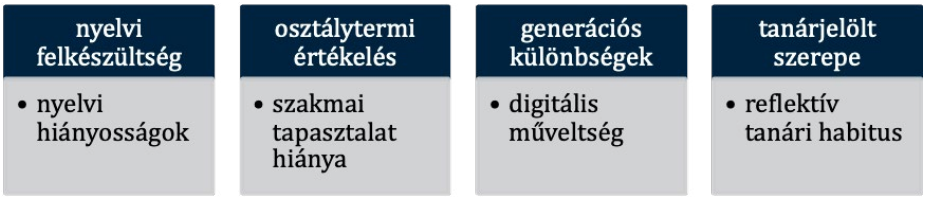
1. ábra. A kutatás felépítése

A kutatási módszer

A tanárjelöltek identitásfejlődésének vizsgálatához a félig strukturált interjút választottuk, mivel ez a kutatási módszer lehetőséget ad a résztvevők véleményének, érzéseinek, értékeinek és tapasztalatainak feltárására, kellő rugalmasságot és konzisztenciát egyidejűleg biztosítva a kutató számára. A tanárjelöltekkel készült interjúk kérdései (ld. Melléklet) az egyetemi módszertani képzés eredményességét, a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalatokat és a nyelvtanári identitás alakulását térképezték fel. A vezetőtanárokkal készült interjúk során (a kérdéseket ld. a Mellékletben) a tanárjelölteknek feltett kérdésekkel egybevágóan négy főbb témakört vitattunk meg. A kérdések a tanárjelöltek felkészültségére, az egyetemi módszertani képzésükre, a gyakorlat során tapasztalt kihívásaikra és a nyelvtanári önképükre helyezték a hangsúlyt. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. Az interjúk előtt tájékoztattuk a résztvevőket a kutatás céljáról, az anonimitás és a titoktartás garantálásáról, valamint a kutatási adatok felhasználásáról. A vezetőtanárok és a tanárjelöltek beleegyezését követően személyes vagy online (Webex Meetings vagy Teams) formában történt az interjúk lebonyolítása a 2022/2023-as és a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében. Az interjúkról a résztvevők előzetes beleegyezésével hangfelvétel készült, melyet anonim módon dolgoztuk fel, hogy se a résztvevők, se az általuk elmondottak ne legyenek beazonosíthatóak. A félig strukturált interjúk lebonyolítását követően a felvételeket az Alrite beszédfelismerő program segítségével átírtuk, melynek eredményeképpen egy kb. 48 000 szóból álló adatbázis jött létre. Az átiratok ellenőrzése és pontosítása után az interjúk szövegét kézi kódolás segítségével a szerzők külön-külön elemezték. A kézi kódolás során a szövegeket többször átolvastuk, majd kulcsfogalmakat, ismétlődő motívumokat és releváns tartalmi egységeket jelöltünk ki, amelyeket kódokkal láttunk el. E kódokból kategóriákat hoztunk létre, amelyek rendszerezték az interjúkban megjelenő témákat, és lehetővé tették a válaszok közötti összefüggések feltárását. A címkézés és kategorizálás eredményeképpen közös fókuszpontokat azonosítottunk be a két nyelv tanítására vonatkozóan.

A kutatás eredményei

Az angol és német szakos tanárjelölti és vezetőtanári interjúk elemzése során négy közös fókuszpontot határoztunk meg, melyek a tanárjelöltek nyelvi felkészültségére, az osztálytermi értékelésre, a tanítás során érzékelt generációs különbségekre és a nyelvtanári identitás alakulására irányulnak (2. ábra). A tanárjelöltek és a vezetőtanárok meglátásait egymással összevetve tárgyaljuk fókuszpontonként, de minden esetben jelöljük, hogy a tanárjelöltektől, illetve a vezetőtanároktól származó idézetek melyik idegen nyelv tanítására vonatkoznak (ATJ = angol szakos tanárjelölt, AVT = angol szakos vezetőtanár, NTJ = német szakos tanárjelölt, NVT = német szakos vezetőtanár). Kutatásunkról áttekintést az 1. ábra nyújt.



2. ábra. A kutatás legfontosabb eredményei

Nyelvtudás

A tanárjelöltek megnyilatkozásai rámutattak arra, hogy hiányosságokat érzékelnek a saját nyelvtudásukban, szakmai felkészültségükben. A tanárjelöltek kiemelték, hogy a képzési idő alatt több olyan szemináriumra lett volna szükségük, amelyek kifejezetten a nyelvi kompetencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. A visszajelzések alapján érdemes a továbbiakban fontolóra venni olyan tárgyak beépítését a képzési tervbe, amelyek segítséget nyújthatnak az említett célok elérésében (Kissau és mtsai, 2023). Mindemellett érdemes azonban kihangsúlyozni az önálló tanulás, az önfejlesztés fontosságát, ami végigkíséri a pedagógus életpályáját. A tanárjelöltnek a magas szintű nyelvtudás megszerzése mellett – ami a képzési és kimeneti követelményekben is elvárásként és célként jelenik meg – birtokában kell lennie olyan tanulási stratégiáknak, amelyek segítik az önálló nyelvtanulást, és amiket nyelvtanárként képes továbbadni a nyelvtanulóknak. Az önfejlesztés fontosságára mutat rá az alábbi példa is.

> Én biztos vagyok benne, hogy fogok fejlődni nyelvileg is […] sokat fogok készülni az órákra, de én azt gondolom, hogy ez nekem fejlődést fog hozni, és én ennek örülök, mert szeretnék fejlődni, de mondjuk nyelvből szerintem ez egy olyan terület, ahol mindig is kell, főleg a mostani új generációval tartani a lépést, akik olyan szavakat ismernek, amiket én nem, mert nem játszok olyan videojátékkal. (ATJ)

A tanárjelöltek nyelvtudására vonatkozó hiányosságokat a vezetőtanárok megnyilatkozásai is alátámasztották mindkét nyelvet illetően (Pennington és Richards, 2017). Az egyik angol szakos vezetőtanár megjegyezte, hogy a harmincéves vezetőtanári pályafutása alatt markáns változást figyelt meg a tanárjelöltek nyelvtudási szintjét tekintve. Elmondása szerint a pályája elején még maga is izgult, ha olyan jelölttel került munkakapcsolatba, aki célnyelvi országban járt, mert úgy érzékelte, hogy azok sokkal jobban beszélnek angolul. Azonban ma már egyáltalán nincsenek ilyen félelmei. A német szakos vezetőtanárok véleménye szerint a tanárjelöltek nyelvi felkészültsége sokkal nagyobb problémát jelent a tanítási gyakorlat alatt, mint a szakdidaktikai felkészültség, amit az alábbi megnyilatkozások jól példáznak.

> A tanárjelölteknek a nyelvi felkészültségével többször van gond, meg nagyobbak a gondok, mint ahogy azt hosszú ideig megszoktuk, de az, hogy a módszertanból, hogyha valamire hivatkozok, valamit kérek, valamiről beszélünk, reflexiókban valamit kapnak, vagy valamit adnak, abban az egyértelműen látszik, igen, hogy a felkészítésük az rendszerezett és jó. (NVT)

> Tehát mindent el tud mondani, bátran beszél, ami egy akármilyen munkahelyen azt a visszajelzést hozza neki, hogy mindent elintézett, és minden rendben van, és mosolyognak rá és kedvesek. Na most ez a nyelvi szint, ez nyelvtanárnak nem jó. (NVT)

Nem csak a nyelvtudásban fellelhető hiányosságok, hanem a megfelelő nyelvhasználat alkalmazása is problematikusnak bizonyult a gyakorlat során. A német órákon a magasabb szintű nyelvi csoportokban (pl. B2) a nyelvi hiányosságok tették próbára a tanárjelölteket, míg az alacsonyabb nyelvi szintű, az általános iskolai korosztály esetében az egyszerű nyelvhasználat alkalmazása okozott nehézséget az adott idegen nyelven.

Értékelés

A tanítási gyakorlat során elkerülhetetlen az osztálytermi értékeléssel való találkozás. A tanárjelöltek nemcsak szóbeli feleletek és írásbeli tesztek lebonyolításában, hanem a tanuló tanórai munkájával kapcsolatos visszacsatolásában is kipróbálhatták magukat. Az értékelésre vonatkozóan a tanárjelölti válaszokból kirajzolódik, hogy a tanárjelöltek nemcsak a dolgozatok összeállításában, a szóbeli feleletek kivitelezésében, értékelésében érzékeltek hiányosságokat, hanem a tanórai visszajelzésekben, a tanulói megnyilatkozásokra, viselkedésekre vonatkozó visszacsatolásokban is tapasztaltak bizonytalanságot a tanítási gyakorlat alatt. A következő idézet az előbbieket támasztja alá.

> Hiába beszéljük meg, hogy ilyen meg ilyen technikák vannak, nem tudom feltétlenül rászabni magára az anyagra. És nem tudom, hogy mikor lenne érdemes egy szóbeli feleletet megejteni. (ATJ)

A vezetőtanárok szerint a tanulói munkák megfelelő értékelése nagyon sokszor még a gyakorlat végére sem alakul ki. Kihangsúlyozták, hogy az értékelések során felmerülő bizonytalanságok a diákoknak való megfelelésre és az elutasítástól való félelemre vezethetők vissza. A rossz érdemjegy által a tanárjelöltek ugyanis úgy érezték, hogy negatív érzéseket, ellenszenvet váltanak ki a diákokból (Mercer és Kostoulas, 2018). A szóbeli korrekciós visszacsatolás során a vezetőtanárok elmondása alapján nemcsak a korrekciós stratégia kiválasztása, hanem a helytelen megnyilatkozás felismerése is nehézséget okozott a tanárjelölteknek, ami a nyelvtudásban felfedezhető hiányosságokkal magyarázható. A korrekciós visszacsatolás mindkét nyelvet illetően kihívást jelentett a tanárjelölteknek, és különösen a szóbeli megnyilvánulásokra adott visszajelzések esetében, melyet az alábbi idézetek is alátámasztanak.

> Mert például a korrekcióban, tehát a tanulói szóbeli megnyilvánulások javításában nem az volt a gondunk, hogy mikor, hogy kell beleszólni, meg eljárást kell választani, hanem ott nem nagyon vette észre őket, és nem tudott koncentrálni. Tehát egyszerűen elment a füle mellett meg a tudata mellett mindaz, amit a gyerekek mondtak. (NVT)

> Dolgozatoknál […] előre javítják ceruzával, nem merik rögtön pirossal […]. (AVT)

> Írásban egyszerűbb egy picit, mert ott ugye egyrészt idő van végiggondolni, tud tőlem kérdezni, én is tudok neki segíteni, […] szívesebben mernek értékelni írásban, mint szóban. (AVT)

Generációs különbségek

A tanárjelöltek és vezetőtanárok által adott válaszok alapján a harmadik szempont, amelyre érdemes figyelmet fordítani, a generációs különbségek megélésére vonatkozik. Az eltérő korosztályokhoz való tartozás és az ebből származó különbségek mind a tanárjelölt vs. diákok, mind a tanárjelölt vs. vezetőtanár viszonylatában érzékelhetőek voltak (Venter, 2017). A tanítási gyakorlatot hat tanárjelölt gimnáziumban, négy tanárjelölt pedig általános iskolában teljesítette. Mindkét esetben a tanárjelöltek azt tapasztalták, hogy nehéz volt az életkori sajátosságokkal való megküzdés, a diákok igényeihez történő alkalmazkodás. Úgy érezték, mintha a diákok teljesen más nyelvet beszélnének, más

módszereket igényelnének és más értékrendet képviselnének, mint ők, de különösen a gimnáziumi korosztály különbözősége okozott meglepetést a tanárjelöltek számára. Jóllehet a gimnáziumban gyakorló tanárjelöltek életkorukat tekintve nem álltak távol az általuk oktatott diákoktól, mégis volt, aki úgy érezte, hogy szakadék tátong közöttük. Az egyik tanárjelölt így fogalmazott:

> Igazából úgy voltam vele, hogy mi még nagyon közel állunk egymáshoz, biztosan, de nem. (ATJ)

A születésüktől fogva a digitális eszközökkel és a különféle online platformokkal együtt élő diákok érdeklődésének felkeltése, motiválása és a tanórai folyamatba való bekapcsolása megkövetelte, hogy a tanárjelöltek rendszeresen használjanak digitális taneszközöket. Az egyik vezetőtanár kiemelte, hogy a digitális eszközök beépítése a tanítási folyamatba már elengedhetetlen része az osztálytermi munkának:

> E nélkül a gyerekek már elunnák az életüket, úgy gondolom. Tehát hogyha nem használhatnák ezeket a technikai eszközöket, akkor sokkal sivárabb lenne számukra egy óra. Tehát ez mindenképpen színesíti is az órákat, sokkal jobban lefoglalja őket, leköti őket, sokkal szívesebben kezdenek el egy feladatot megoldani, hogyha azt online oldhatják meg a különböző kütyükön, mintsem, hogy mondjuk papíralapon dolgozzunk állandóan. (NVT)

Az egyik tanárjelölt arra világított rá, hogy a digitális, gamifikációra épülő, illetve hagyományos tananyagok egymást követő használata időnként kihívást jelentett számára az óravezetést illetően.

> Amikor a kezükbe kapták a gyerekek a tabletet, akkor teljesen lázba jöttek, és nyilván ez egyfajta hangzavarral is jár. Nehéz őket ilyenkor fegyelmezni, illetve, hogyha vége van a játéknak, hát akkor megint nehéz őket motiválni, hogy jó, akkor most máshogy folytatjuk az órát. (NTJ)

A diákok hatékony órai bevonódását, tanulási motivációjuk megerősítését a feladatközpontúság, illetve cselekvésközpontúság mint didaktikai-metodikai elvek alkalmazása teszi lehetővé azáltal, hogy a tanulók érdeklődési köreiknek, igényeiknek figyelembevételével, valamint a tanulóközpontú munkaformák alkalmazásával kerülnek a tanítási-tanulási folyamat középpontjába. Azonban a tanárjelölt személyisége, elsősorban nyitottsága és kezdeményezőkészsége ugyanolyan fontos szerepet játszhat a tanulói bevonódás sikerességében. A tanárjelölt személyiségének fontosságára az egyik német szakos vezetőtanár is rávilágított.

> Az, hogy jó munkakapcsolat alakult ki, az inkább a stílusából, személyiségéből adódik, nem pedig valamilyen trükkből, amit olvasott valami könyvben, ebben biztos vagyok. (NVT)

Az egyik angol szakos vezetőtanár arra mutatott rá, hogy a tanárjelölteknek megfelelő kapcsolatteremtő készséggel kell rendelkezniük, hogy tudjanak beszélgetni a tanulókkal, hogy jól megismerjék a világukat, mert ha a diákoknak mindig csak előregyártott kérdésekre kell válaszolniuk, akkor nem fognak kommunikálni.

A tanárjelöltek és vezetőtanáraik közötti generációs különbség legmarkánsabban a digitális segédanyagok használatában mutatkozott meg. A digitális platformok és tanítási segédanyagok kezelésében a tanárjelöltek javára mutatkozott fölény, melyet ők

egyáltalán nem hangoztattak, de vezetőtanáraik közül szinte mindenki elismert (Can és Karacan, 2021). Az elismerésen túl ezen a területen érhető tetten az a ritka jelenség, amikor a mester és tanítványa szerepet cserél, hiszen egymástól kölcsönösen tanultak a felek. Volt példa arra, hogy a tanárjelölt saját ötlettől vezérelve egy, a tankönyvben található, unalmasnak tűnő kvízfeladatot átalakított online platformon elérhető feladattá (Kahoot!), amit a tanulók a digitális és gamifikált jellege miatt nagyon élveztek. A digitalizált formátum sikeréről a vezetőtanár igen lelkes elismeréssel nyilatkozott. A tanárjelöltek digitális fölényét alátámasztó további idézetek az interjúkból:

> Némelyik [tanárjelölt] olyan szinten kezeli ezeket a dolgokat, hogy majdnem minden órán jelen volt a digitális taneszköz, tehát nem kellett különösebben felhívni a figyelmet, hogy ezt építsük be az óra menetébe, mert maguktól is tudták. (AVT)

> Nyilván ők már ebben nőttek fel, meg ebben szocializálódtak, tehát ha a digitális környezetbe az is beletartozik, hogy ezeket az interaktív anyagokat, segédeszközöket használják, akkor azt kell mondjam, hogy alapjában véve csillagos ötös mindenki. (AVT)

> Szeretek hallgatókkal dolgozni, mert nagyon sokszor új dolgokat mutatnak nekem, amiket én nem is ismertem korábban. (NVT)

Nyelvtanári identitás

A nyelvtanári identitás aspektusára vonatkozóan különböző megnyilatkozások hangoztak el az angol és német tanár szakos hallgatók által. Pozitívumként értékelendő, hogy a vezetőtanárok igyekeztek a tanítási gyakorlat alatt lehetőséget teremteni az önálló munkavégzésre, a támogató munkakapcsolat kialakítására (Gee, 2000). A tanári szerepben való kiteljesedést az olyan vezetőtanári hozzáállás is elősegítheti, melyre a következő idézet utal:

> Én úgy gondolom, hogy mindenkinek saját magának kell megtalálnia a saját maga stílusát a pedagógussá válás folyamatában, és nem rá kell erőltetni egy más embertől látott stílust. (NVT)

A vezetőtanári támogatás mellett is néhány tanárjelölt kiemelte, hogy bár a 15 órás tanítási gyakorlat bepillantást nyújt a tanítási folyamatba, mégis nehézséget okozott számukra, hogy ténylegesen magukra tudják ölteni a tanári szerepet. Ez egyrészt abból adódhat, hogy a tanárjelöltek a gyakorlat alatt egy olyan munkafolyamatba kapcsolódnak be, amelyet a tanár a diákokkal már korábban elkezdett. A tanárjelöltek ezért úgy érezhették, hogy alkalmazkodniuk kell a csoportban kialakult szabályokhoz, elvárásokhoz és szokásokhoz. Másrészt fontos kihangsúlyozni, hogy a rövid tanítási gyakorlat az első olyan megmérettetés a tanárjelöltek számára, amikor nem a szakdidaktikai szemináriumok mikrotanításain belül tehetik próbára szakmódszertani tudásukat az általuk már jól ismert közegben, hanem egy számukra ismeretlen diákcsoport előtt. Ez utóbbi alapvető kihívásra, mely az éles tanítási helyzetben történő helytállás miatt a tanárjelölteket éri, a vezetőtanárok is rámutattak.

> Alapvető tendencia szerintem, hogy az az elméleti tudás, ami megvan, azt eleinte nehezen tudják előhívni, hogy akkor hogy is működik ez a gyakorlatban. (AVT)

> Elméletben mindent megkapnak, amit meg lehet, tehát a fejben minden megvan. Nyilván, mivel most kerülnek először ilyen helyzetbe, hogy gyerekek elé állnak ki, ezt nyilván rögtön nem fogja tudni a gyakorlatban megvalósítani, de hát erre való a tanítási gyakorlat, hogy mindaz, amit elméletben megtanult ott éveken keresztül, most kipróbálhassa. (NVT)

Bár a vezetőtanárok közül többen hangsúlyozták, hogy a tanárjelöltek törekedtek az önálló tervezésre, saját ötletek megvalósítására, azonban nehézséget, bizonytalanságot keltett egyes tanárjelöltekben a tervezés és felkészülés során, hogy felmérjék az előzetes tudást, azaz, hogy honnan hová jutottak el a diákok a korábban megkezdett tanulási folyamatban. A bizonytalanság azt eredményezi, hogy a tanárjelölt inkább a vezetőtanár meglátásaira, javaslataira hagyatkozik az esetleges kudarc elkerülése érdekében, mint a saját ötleteinek megvalósítására, hiszen abban bízik, hogy a csoportban kialakított normák, szabályok és a jól bevált módszerek neki is sikert hoznak majd. Mindezt az alábbi példák jól szemléltetik:

> Valójában mi itt egy munkafolyamatba csatlakozunk bele, tehát gyakorlatilag kimondva-kimondatlanul is nagyjából azokat a normákat fogjuk követni, amit a vezetőtanárunk. (ATJ)

> Nyilván ott van a hospitálás, meg minden egyéb, de nem látom azt, hogy [a diák] mit vett át, hogy ő hol vette át ezeket, tehát az, hogy én 15 órában alkossak valamit, az ugye egy kicsit furcsa volt, és nehéz tényleg felvenni azt az ütemet. (NTJ)

> Én lehet, hogy teljesen máshogy csinálnám, de mégis úgy kell megtartanom azt a rövid időszakot, hogy szinte nem én vagyok, mert neki utána folytatnia kell a munkát, neki utána be kell fejezni a tananyagot, […] és ezért sokszor például, nagyon sokszor hagyatkoztam arra, hogy ő mit mond, mikor hogy csináljuk, és hogy mikor mennyit, és miből adjak le. (NTJ)

A vezetőtanári támogatás mellett is néhány tanárjelölt kiemelte, hogy bár a 15 órás tanítási gyakorlat bepillantást nyújt a tanítási folyamatba, mégis nehézséget okozott számukra, hogy ténylegesen magukra tudják ölteni a tanári szerepet. Ez egyrészt abból adódhat, hogy a tanárjelöltek a gyakorlat alatt egy olyan munkafolyamatba kapcsolódnak be, amelyet a tanár a diákokkal már korábban elkezdett. A tanárjelöltek ezért úgy érezhették, hogy alkalmazkodniuk kell a csoportban kialakult szabályokhoz, elvárásokhoz és szokásokhoz. Másrészt fontos kihangsúlyozni, hogy a rövid tanítási gyakorlat az első olyan megmérettetés a tanárjelöltek számára, amikor nem a szakdidaktikai szemináriumok mikrotanításain belül tehetik próbára szakmódszertani tudásukat az általuk már jól ismert közegben, hanem egy számukra ismeretlen diákcsoport előtt. Ez utóbbi alapvető kihívásra, mely az éles tanítási helyzetben történő helytállás miatt a tanárjelölteket éri, a vezetőtanárok is rámutattak.

Az angol szakos tanárjelöltek mindegyike kiemelte, hogy a vezetőtanárukkal nagyon jól működő partneri viszonyt sikerült kialakítani, melynek talaján kísérletezhettek, kipróbálhatták magukat, és erre határozott bátorítást is kaptak. Viszont indokolt esetben a konstruktív kritikai észrevétel sohasem maradt el a vezetőtanár részéről. Megfelelési kényszert egyikük sem érzett, inkább a vezetőtanár támogató jelenlétét hangsúlyozták. Példák az előbbiek szemléltetésére:

> A vezetőtanárom kedves volt és segítőkész. Szakmailag teljesen profi. (ATJ)

> Az tetszett, hogy az elején sokat segített abban, hogy hogyan lehet a nyelvtant megtanítani, milyen technikát használjak, hogyan csináljam, viszont ahogy haladtam előre a gyakorlatban, egyre kevesebbet szólt bele, és akkor mindig kérdezte, hogy mi az, amit jól csináltam magam szerint, és mi az, amit másképpen csinálnék, és ez például nagyon-nagyon jó volt. És akkor egészen addig, hogy már az utolsó órákon semmit nem szólt bele, csak hogy csináljam úgy, ahogy én gondolom a tapasztalatok alapján, és ez nekem nagyon jó volt, mert az elején azért kicsit nem volt még annyira önbizalmam. (ATJ)

> A vezetőtanárom megkövetelte, hogy legyek kreatív, hozhatok videót, vagy bármi egyebet. (ATJ)

Egyes tanárjelöltek számára nehézséget okozott a tanár-diák szerepkonfliktus megélése, hiszen a tanítási gyakorlat mellett a kötelező szemináriumok látogatása, a szemináriumokra való felkészülés és vizsgázás továbbra is a tanulmányaik részét képezte. A megtartott iskolai órákra és az egyetemi órákra való készülések folyamatosan azt a kérdést vetették fel a tanárjelöltekben, hogy pontosan milyen szerepben kellene fellépniük a tanteremben: a tanórára önállóan, megfontoltan készülő magabiztos tanár szerepében, vagy a vezetőtanár által értékelt, a tanulók és a vezetőtanár által kialakított, normákat követő és egyetemre járó tanárjelölt szerepében. Az értékelés során említett bizonytalanság, valamint félelem az elutasítástól és beilleszkedéstől is rámutat arra, hogy a tanárjelölt egyszerre próbál megfelelni a diákoknak mint tanár és a vezetőtanárnak mint tanárjelölt. A vezetőtanárok is megerősítették a tanárjelöltekben felmerülő szerepkonfliktust, ami az órai visszacsatolásokban, fegyelmezésekben nyilvánult meg sok esetben. Kihívásként említették még a vezetőtanárok a szerepkonfliktus mellett a hosszú távú tervezést és a célok pontos meghatározását. Míg az egy tanórára való felkészülés nem okozott különösebb nehézséget a tanárjelölteknek, a tematikus egységek tervezése, a hosszú távú gondolkodás nem ment gördülékenyen. Azonban az interjúk során a vezetőtanárok arra is rámutattak, hogy a tanárjelöltek törekedtek a reflektív tanári habitus fejlesztésére: a megbeszélések során kapott értékeléseket, kritikai megjegyzéseket igyekeztek megfontolni, a javaslatokat pedig beépíteni a tanórai folyamatokba.

Diszkusszió

A kutatásban részt vevő tanárjelöltek válaszai rávilágítanak arra, hogy a tanárrá válás folyamata számtalan szakmai kihívás elé állítja a tanárjelölteket. Martel (2015) akciókutatásának eredményei összhangban vannak a jelen kutatásban részt vevő vezetőtanárok és tanárjelöltek válaszaival, akik az interjún nemcsak a tanárjelöltek és a diákok közötti generációs különbségre, hanem a tanárjelölt és a vezetőtanár között tapasztalható generációs szakadékra is kitértek. Martel (2015) vizsgálatában kihangsúlyozza, hogy a vezetőtanár és a tanárjelölt együttműködésében a generációs szakadék abban is megnyilvánul,

hogy a vezetőtanárok egy teljesen más korban sajátították el az idegennyelv-oktatás szakdidaktikai alapjait, amelynek nem volt még központi eleme a digitális kompetencia fejlesztése. Jelen tanulmány eredményei arra világítanak rá, hogy a vezetőtanár és a tanárjelölt között kialakult generációs különbség a digitális eszközök alkalmazásában egy olyan szakmai együttműködést és tudásmegosztást tesz lehetővé, amelyben mindkét fél profitálhat a másiktól. Ezáltal mind a tanárjelölt, mind a több éve pályán lévő vezetőtanár olyan identitást alakíthat ki, amely eleget tesz a modern kori elvárásoknak. A generációs különbségek mellett a kutatás eredményei alátámasztják a Nagy-Váci (2017) által leírt szelfek közötti feszültségek jelenlétét is. A tanárjelöltek az interjún kihangsúlyozták, hogy a tanítási gyakorlat alatt azt élték meg, hogy különböző szerepeknek kell egyszerre megfelelniük. A hallgató-szelf, a tanárjelölt-szelf megélésében nehézséget okozott a tanárjelöltek számára a csoportban már kialakult szabályokhoz, normákhoz való alkalmazkodás, hiszen ezáltal úgy érezték, hogy saját stílusuk, személyiségük, elképzeléseik, ötleteik háttérbe szorulnak. Mindez a szóbeli értékelésekben, visszacsatolásokban is megnyilvánult, amit a bizonytalanság, a negatív reakcióktól való félelem idézett elő bennük. Nagy-Váci (2017) vizsgálatával összhangban kutatásunk eredményei is alátámasztják a nyelvtudás mértékének és a szakdidaktikai alapok ismeretének fontosságát. A vezetőtanárok kiemelték, hogy a hallgatók szakdidaktikai felkészültsége kevésbé okoz problémát a tanítási gyakorlat alatt, a megfelelő nyelvtudás hiánya azonban kihívások elé állítja a tanárjelölteket.

Az interjúk során kapott válaszokból levont következtetések mellett érdemes figyelembe venni a kutatás korlátait is, amelyek a résztvevők alacsony számára, a félig strukturált interjú tematikai behatároltságára és a tanítási gyakorlat rövid időtartamára vezethetők vissza. A 15 órás tanítási gyakorlat mellett a jövőben érdemes megvizsgálni az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat teljesítő tanárjelöltek és a diplomaszerzést követően egy évet teljesítő nyelvtanárok tapasztalatait is, hiszen mindezek a tapasztalatok és megélések segítséget nyújthatnak a nyelvtanári identitás kialakulásához vezető út jobb megismeréséhez.

Összegzés

Jelen kutatásunk arra irányult, hogy félig strukturált interjúk segítségével bepillantást nyerjünk angol és német szakos tanárjelöltek, valamint vezetőtanáraik által észlelt osztálytermi kihívásokba, melyek a tanárjelöltek rövid, 15 órás tanítási gyakorlata során merültek fel. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvtanári önképük milyen önreflexiók mentén formálódik, milyen sikereket és kudarcokat élnek meg, a tovább fejlődésük lehetőségeit hogyan ítélik meg. A nyelvtanári identitást De Costa és Norton (2017) értelmezésében vizsgáltuk, melynek alapján a tanári önképet a személyes tapasztalatok, a szakmai kontextus és a szociokulturális környezet együttesen alakítja.

Az interjúk alapján négy fókuszpontot azonosítottunk az angol és német nyelvszakos tanárjelöltek rövid tanítási gyakorlatát illetően, melyek (1) a nyelvi felkészültségükre, (2) az osztálytermi értékelésükre, (3) a tanítás során érzékelt generációs különbségekre és (4) a nyelvtanári identitásuk alakulására irányultak. Az első fókuszpont, a tanárjelöltek nyelvtudása több síkon is problémát vetett fel: egyesek nem boldogultak az adott tanulócsoport szintjéhez illeszkedő nyelvhasználattal, illetve ráeszméltek saját nyelvi hiányosságaikra és az önfejlesztés szükségességére. Az idősebb generációt képviselő vezetőtanárok a tanárjelöltek nyelvi felkészültségét összességében gyengébbnek ítélték, mint az egy-két évtizeddel korábban végzettekét, azt is hozzátéve, hogy a tanárjelöltek nyelvi felkészültsége manapság sokkal nagyobb problémát jelent a tanítási gyakorlat alatt, mint szakdidaktikai felkészültségük.

A második fókuszpont, az osztálytermi értékelés területén a tanárjelöltek számos ponton kihívásokba ütköztek, mint például a dolgozatok összeállítása, a szóbeli feleletek értékelése, a megfelelő korrekciós visszacsatolási stratégiák alkalmazása. Az értékelések során felmerülő bizonytalanságok egyrészt az értékelői szerephez kapcsolódó szakmai tapasztalat hiányára, másrészt azon félelmükre vezethetőek vissza, hogy meg szeretnének felelni a diákoknak, és a tanár-kistanár-diák szerepeikből adódó konfliktus miatt nem tudják jól kezelni a vélelmezett elutasítást vagy ellenszenvet.

A harmadik fókuszpont, a tanítás során érzékelt generációs különbségek legmarkánsabban a tanárjelöltek digitális műveltségbeli fölényében jelentkeztek. A digitális platformok és tanítási segédanyagok kezelésében a tanárjelöltek jóval jártasabbnak bizonyultak, mint vezetőtanáraik, akik ezt készséggel el is ismerték. A korszerű technológia osztálytermi alkalmazása fontos része a 21. századi nyelvtanári identitásnak (vö. Can és Karacan, 2021), hiszen a születésüktől fogva a digitális eszközökkel együtt élő tanulók tanórai folyamatba való bekapcsolása megköveteli a digitális taneszközök rendszeres használatát. Ennek az elvárásnak a nyelvtanárjelöltek is készek voltak megfelelni, már csak azért is, mert a köztük és a tanulók közötti generációs különbségből fakadóan eleinte nehéz volt a diákok életkori sajátosságaihoz és igényeihez történő alkalmazkodás. A helyzetre a megoldást a digitális platformok, gamifikált nyelvi feladatok órai bevetése jelentette.

A harmadik fókuszpont, a tanítás során érzékelt generációs különbségek legmarkánsabban a tanárjelöltek digitális műveltségbeli fölényében jelentkeztek. A digitális platformok és tanítási segédanyagok kezelésében a tanárjelöltek jóval jártasabbnak bizonyultak, mint vezetőtanáraik, akik ezt készséggel el is ismerték. A korszerű technológia osztálytermi alkalmazása fontos része a 21. századi nyelvtanári identitásnak (vö. Can és Karacan, 2021), hiszen a születésüktől fogva a digitális eszközökkel együtt élő tanulók tanórai folyamatba való bekapcsolása megköveteli a digitális taneszközök rendszeres használatát. Ennek az elvárásnak a nyelvtanárjelöltek is készek voltak megfelelni, már csak azért is, mert a köztük és a tanulók közötti generációs különbségből fakadóan eleinte nehéz volt a diákok életkori sajátosságaihoz és igényeihez történő alkalmazkodás. A helyzetre a megoldást a digitális platformok, gamifikált nyelvi feladatok órai bevetése jelentette.

A negyedik fókuszpont, a tanárjelöltek nyelvtanári identitásának alakulása arra világított rá, hogy a tanári szereppel való azonosulást olyan tényezők befolyásolhatják, melyek egyidejűleg támogatóak és hátráltatóak is lehetnek. A vezetőtanárok egyrészt igyekeznek támogatni, önálló munkavégzésre bátorítani a tanárjelölteket. Azonban a tanítási gyakorlatba a tanárjelöltek kívülről érkeznek, egy adott munkafolyamatba kell viszonylag gyorsan bekapcsolódniuk, és emiatt úgy érzik, hogy alkalmazkodniuk kell a csoport szabályaihoz, a vezetőtanár szokásaihoz és elvárásaihoz. A tanári identitás fejlődésének fontos katalizátora lehet a reflektív tanári habitus, melynek fejlesztésére a vezetőtanárok külön odafigyeltek az órákat követő megbeszélések során. A tanárjelöltek a kapott értékeléseket, kritikai megjegyzéseket igyekeztek figyelembe venni és beépíteni a tanórai folyamatokba.

A pilotkutatásban részt vevő tanárjelöltek alacsony száma miatt a kapott eredmények az adott kontextusra érvényesek csak. Kutatásunk újszerűsége abban rejlik, hogy magyarországi viszonylatban igen kevés adat áll rendelkezésre az angol és német szakos tanárjelöltek nyelvtanári identitásának kialakulásáról. Reményeink szerint tanulmányunk további vizsgálatokat inspirál, akár longitudinálisan, akár más módszertani megközelítésben elemezve a kezdő nyelvtanárok tanári identitásának fejlődését. Ez egy kimagaslóan fontos aspektusa a pedagógusképzés, a tanár szakos hallgatók kutatási területének, mivel a nyelvtanári identitás kialakulásának megértése, feltérképezése csökkentheti a pályaelhagyók számát, valamint elősegítheti a pozitív pályaszocializációs jövő- és énkép kialakulását.

Irodalom

Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*, 308–319. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013

Banegas, D., Beltrán-Palanques, V. & Salas, A. (2023). Language Teacher Educators' Identity Construction through Teaching and Supporting Action Research: A Trioethnographic Study. *RELC Journal,* 1–15. DOI: 10.1177/00336882231212855

Barkhuizen, G. (2017, szerk.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315643465

Barkhuizen, G., Benson, P. & Chik, A. (2013). Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*, 1–132. DOI: 10.4324/9780203124994

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education, 20*(2). DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001

Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C. & Lee, J. (2008). Connecting Informal and Formal Learning Experiences in the Age of Participatory Media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8*(2), 100–107.

Can, T. & Karacan, C. G. (2021). Exploring Pre-Service English Teachers' Early Teacher Identity in Relation to Emerging ICT Technologies Training. *Novitas-ROYAL, 15*(1), 57–74

Chen, S., Zhang, L. J. & Parr, J. M. (2022). Authoring Selves in Language Teaching: A Dialogic Approach to Language Teacher Psychology. *Frontiers in Psychology, 13*, 839152. DOI: 10.3389/fpsyg. 2022.839152

Clarke, M. (2009), The Ethico-politics of Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory, 41*, 185–200. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x

Csizér, K., Fekete, I., Szabó, F. & Albert, Á. (2023). Kitartás és érdeklődés a nyelvtanulásban: A GRIT jelenség vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Magyar Pedagógia, 123*(1), 3–17. DOI: 10.14232/mped.2023.1.3

De Costa, P. I. & Norton, B. (2017), Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, *101,* 3–14. DOI: 10.1111/modl.12368

Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics,* 4, 43–69.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 25–39. DOI: 10.1007/BF02504683

Feryok, A. (2024, szerk.). *Language Teacher Identity and Wellbeing*. Multilingual Matters. DOI: 10.21832/FERYOK7021

Fehérvári, A., Csapodi, Cs., Pataki, Á. & Győri, J. (2024). Tanárszakos hallgatók identitása az árnyékoktatás tükrében. *XXIX. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Debrecen, Magyarország. DOI: 10.1556/2063.2025.00118

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education, 25*(1), 99–125. DOI: 10.3102/0091732X025001099

Gerhardt, C., Semmer, N. K. & Sauter, S. (2021). How are social stressors at work related to well-being and health? A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health 21*(1), 890. DOI: 10.1186/s12889-021-10894-7

Hanna, F., Oostdam, R. J., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation, 64*(3), 100822. DOI: 10.1016/j.stueduc.2019.100822

Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Q. 31*, 681–712. DOI: 10.2307/3587756

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257–272. DOI: 10.1080/13540600902875332

Kissau, S., Davin, K., Haudeck, H. & Wang, C. (2023). Different approaches, similar results: Preparing foreign language teachers to implement high-leverage teaching practices. *Foreign Language Annals, 56*, 950–971. DOI: 10.1111/flan.12688

Lissitsa, S. & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in Society, 64*, 101526. DOI: 10.1016/j.techsoc.2021.101526

Liu, H., Chu, W., Duan, S. & Li, X. (2024). Measuring language teacher resilience: Scale development and validation. *International Journal of Applied Linguistics*, *34*, 1283–1299. DOI: 10.1111/ijal.12562

Martel, J. (2015). Learning to Teach A Foreign Language: Identity Negotiation and Conceptualizations of Pedagogical Progress. *Foreign Language Annals, 48*(3), 394–412. DOI: 10.1111/flan.12144

Mason, S. L. & Chik, A. (2020). Age, Gender and Language Teacher Identity: Narratives from Higher Education. *Sexuality & Culture, 24*, 1028–1045. DOI: 10.1007/s12119-020-09749-x

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *Elt Journal,* 46, 340–349. DOI: 10.1093/elt/46.4.340

Medgyes, P. & Major, É. (1997). *A nyelvtanár.* Corvina.

Menard-Warwick, J. (2011). Chilean English teacher identity and popular culture: three generations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*, 261–277. DOI: 10.1080/13670051003797466

Mercer, S. & Kostoulas, A. (2018, szerk.). *Language Teacher Psychology*. Multilingual Matters. DOI: 10.2307/jj.22730528

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nagy-Váci, K. (2017). Kezdő középiskolai nyelvtanárok tanáridentitás-fejlődése. In Torgyik, J. (szerk.), *Sokszínű pedagógiai kultúra.* 395–401. https://www.irisro.org/pedagogia2014januar/

Pennington, M. C. & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal, 47*(1), 5–23. DOI: 10.1177/0033688216631219

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, 9* (5), 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816

Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Tokos, K. & Nagy, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások (Changes in the concept of teacher continuous professional development and learning). *Neveléstudomány, 8*(1), 28–45. DOI: 10.21549/NTNY.28.2020.1.2

Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future*. William Morrow.

Swearingen, A. J. (2019). Nonnative-English-speaking teacher candidates' language teacher identity development in graduate TESOL preparation programs: A review of the literature. *TESOL Journal, 10*(4), 1–15. DOI: 10.1002/tesj.494

Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A. & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 454–463. DOI: 10.1177/0146167294205002

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity and Education, 4*(1), 21–44. DOI: 10.1207/s15327701jlie0401_2

Venter, E. (2017). Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*, 1–11. DOI: 10.1080/02673843.2016.1267022

Yazan, B. (2019) Toward identity-oriented teacher education: critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal, 10*(1), e00388. DOI: 10.1002/tesj.388

Yazan, B. (2017). Being and becoming an ESOL teacher through coursework and internship: Three teacher candidates' identity negotiation. *Critical Inquiry in Language Studies, 15*, 1–23. DOI: 10.1080/15427587.2017.1408014

Melléklet

Interjúkérdések a tanárjelöltek számára

1. A tanítási gyakorlat tapasztalatai alapján mi hiányzik az egyetemi módszertani (didaktikai) képzésből?
2. Milyen kihívásokkal szembesült, amikor a tanítási gyakorlatát kezdte?
3. Milyenek a mai diákok a közoktatásban?
4. Szeretné a tanári pályát választani? Miért igen/nem?
5. Melyek egy sikeres nyelvtanár jellemzői? Megfigyelhetőek ezek a tantermi munka során?
6. Mit tanult a vezetőtanárától a tanítási gyakorlat alatt, ami hasznos tudás lehet a későbbi pályáján?
7. Milyen előnyei/hátrányai vannak az intenzív digitális környezetnek az osztályteremben?
8. Hogyan sikerül(t) az osztályteremben a tanulókkal való közös munka (kapcsolódási pontok/hatékonyság)?

Interjú kérdések a vezetőtanárok számára

1. Megfelelőnek tartja-e a tanárjelöltek felkészítését a gyakorló tanításra?
2. Van-e a hallgatóknak megfelelő elméleti és a gyakorlati tudása?
3. Mi hiányzik az egyetemi módszertani (didaktikai) képzésből?
4. Az intenzív digitális környezet hogyan befolyásolja az osztálytermi munkát?
5. Általában véve a tanárjelöltek milyen kihívásokkal szembesülnek, amikor a tanítási gyakorlatukat megkezdik? Sikerül-e ezeknek a kihívásoknak megfelelniük?
6. Hogy tudta kezelni a tanárjelölt a mai diákokat? Sikerült-e elérnie, hogy a tanulókkal való közös munka hatékony legyen? Ha igen, milyen eszközöket/technikákat alkalmazott?
7. Miben és milyen sikerrel tudott formálni a tanárjelölt tanítási stílusán és módszerein a tanítási gyakorlat alatt?

Absztrakt

A nyelvtanári identitás kialakulásának vizsgálata a magyar nyelvű nyelvpedagógiában új kutatási területnek tekinthető. A nyelvtanári identitást De Costa és Norton (2017) értelmezésében vizsgáltuk, melynek alapján a tanári önképet a személyes tapasztalatok, a szakmai kontextus és a szociokulturális környezet együttesen alakítja. A tanárrá válás folyamatát jelentősen meghatározzák a saját iskolai élmények tanulóként és az első tanítási tapasztalatok tanárjelöltként. Vizsgálatunkban angol és német szakos tanárjelöltek (N = 10) és vezetőtanáraik (N = 8) vettek részt rövid, 15 órás tanítási gyakorlat lezárását követően. Félig strukturált interjúkérdéseink segítségével a tanárjelöltek és vezetőtanáraik válaszait hasonlítottuk össze, melynek alapján négy fókuszpontot azonosítottunk a nyelvszakos tanárjelöltek rövid tanítási gyakorlatát illetően: (1) a nyelvi felkészültség, (2) az osztálytermi értékelés, (3) a tanítás során érzékelt generációs különbségek és (4) a nyelvtanári identitás alakulása. Tanulmányunkban a nyelvtanári identitás kialakulására vonatkozó kutatások eredményeinek rövid áttekintését követően az interjúkérdésekre adott válaszok, reflexiók alapján nyert tapasztalatokat, eredményeket ismertetjük. A vezetőtanárok meglátása szerint a tanárjelöltek nyelvi felkészültsége manapság sokkal nagyobb problémát jelent a tanítási gyakorlat alatt, mint szakdidaktikai felkészültségük. Továbbá az osztálytermi értékelés területén számos ponton kihívásokba ütköznek, mint például dolgozatok összeállítása vagy a szóbeli feleletek értékelése. A kapott eredmények alapján jól körvonalazódnak generációs különbségek a tanárjelöltek és a vezetőtanárok között, melyek különösen a digitális műveltséget érinti. Végül a tanárjelöltek nyelvtanári identitásának alakulása arra világított rá, hogy a tanári szereppel való azonosulást olyan tényezők befolyásolhatják, melyek egyidejűleg támogatóak és hátráltatóak is lehetnek.

Kulcsszavak: nyelvtanári identitás, digitalizáció, generációs különbségek